

実践報告

小学校国語科学習における物語創作の授業開発 ～単元「とべないほたる第13巻を創ろう！」の 型を用いる指導技術の分析～

田 中 博 之・蛭 谷 み さ

1. 問題意識

わが国のPISA型読解力の低下が学校教育の課題となり（文部科学省，2006，p10），OECDのPISA調査で参加国中1位となったフィンランドの教育のあり方に注目が高まった。また，北川（2005）の研究によって，フィンランド・メソッドの特徴が明らかとなり，発想力，批判的思考力，表現力，論理力，コミュニケーション力を育てる様々な教育手法が紹介されてきた。

さらに，文部科学省は学習指導要領を改訂し，「言語活動の充実」と「活用を図る学習活動」を改訂の重要項目とした（小学校学習指導要領，平成20年8月告示）。それをうけて，文部科学省検定教科用図書も大きな変更を受け，いわゆる活用単元（田中，2011，p.20）が多く取り入れられるようになった。

国語科の教科書は，その影響を最も強く受けたといえる。小学校だけでなく中学校の教科書においても，創作表現やコミュニケーション活動をとまなう活用単元が複数回設定されるようになり，書く活動の単元に限定してみても，物語文や説明的文章のみならず，意見文や新聞，随筆までも創作表現のジャンルとして扱われるようになっていく。

このようにしてわが国の国語教育は，平成20年に告示された学習指導要領によって，基礎的な読解力の育成を中心に置くことから，創作表現を多く含む読解と表現のバランスが取れたハイブリッド型のカリキュラムに移行している（安彦忠彦，2006，p.20，及び田中，2013，p.33）。

しかしながら，本実践報告の問題意識は，国語科における創作表現のための授業づくりのモデルや指導方法が未だ十分に明らかになっていないのではないかとこの点にある。

確かに，現行の学習指導要領に沿った国語教育の授業づくりのモデルとして，水戸部（2011及び2013）による「単元を貫く言語活動」や，三藤（2010）による「プロップ」の活用，さらに，野口（2012）による「言語技術」を育てる指導論など，優れた指導技術があるが，どれも書く活動としての物語の

創作表現に求められる具体的で包括的な指導のあり方を提案していない。

一方、フィンランド・メソッドの提案者であるメルヴィ・ヴァレ他（2007）やその分析を行った田中（2008）の研究成果においても、「型」の重要性と活用学習の単元レベルでの活動系列の基本型を仮説的・経験的に指摘するにとどまり、物語の創作表現に必要な指導技術の包括的な提案とその検証は見られない。

そこで本実践報告においては、小学校低学年における国語教育において、物語創作に必要な指導技術を5つに定め、それを開発単元において具体化し、実際の研究授業を通して実施し、その成果と課題について児童の作品分析を中心として考察することをねらいとしたい。そのことによって、これからの国語教育における物語創作の指導技術の一般化に向けた一つのケーススタディとしての知見をまとめたい。

2. 目的と方法

本実践報告では、「1. 問題意識」に述べたように、小学校低学年の国語教育に限定して、その中で未だ指導技術が定式化されていない、子どもによる物語創作の指導技術を実践事例での検証を通して理論と実践を関連づけて明らかにすることを目的とした。

方法としては、まず、理論的な解明として、フィンランド・メソッドの指導方法を批判的に分析することによって、「型」としての指導において必要な技術を取り出す。さらに、物語創作の指導においてこれまでの先行研究において部分的に明らかになっている物語展開の型（プロップ）を加えて指導技術の理論モデルを構成する。

次に、それを用いて「とべないほたる第13巻を創ろう！」（全21時間）という小学校2年での物語創作を行う単元を開発し、研究授業を行う。

授業実施校は、A市立B小学校の2年C組である（児童数26人。内男子12名、女子14名）。授業者は、本論文の執筆者である蛸谷みさ（授業実施年当時本学級担任）である。教職経験年数は、29年であり、初任当初から国語教育の実践研究を継続している（蛸谷、2006）。研究授業は、2014年の3学期に実施した。

なお、『とべないほたる』は、ハート出版から発行されている、小沢昭巳（1988）による全12巻の物語である。

モデルとして構成した指導技術の5つの型に沿って実施した授業の効果検証のために、児童が制作した創作物語の作品をループリック評価した結果を用いて考察した。

本論文は、全体を蛸谷が執筆し、田中が加筆し全体を推敲してまとめたものである。

3. 先行研究の概観と本研究の位置づけ

本実践報告では、先行研究（先行実践事例での授業提案を含む）から授業開発の知見を得るために、次の3つの柱を立てて概観を行う。概観の視点は、国語教育における物語の創作表現において必要と

される指導技術の型を取り出し整理することである。

その3つの柱とは、①フィンランド・メソッドの指導法、②物語創作の方法論、そして、③国語科における書く活動の指導理論である。

（1）フィンランド・メソッドの指導法―「型」の活用

フィンランド・メソッドの指導法の特徴は、児童の活動のモデルとなる思考や表現の「型」を示して、それに沿って児童が考えたり、書いたり、話したりすることにより、思考力や表現力を育てようとするものである（メルヴィ・ヴァレ、2007・2010・2013）。

つまり、児童の自由な思考や表現を認めることは、逆に高度な思考力や表現力を育てないだけでなく、通常学級で学んでいる特別な支援を必要とする児童を助けることにならないという考え方である。思考や表現の「型」は、子どもの個性を奪うものでも、画一的な学習を求めるものでもなく、あくまでも児童の思考や表現の補助輪やお手本となるとともに、思考や表現の多様なタイプやジャンルの典型例となって児童の学力向上を支援するものなのである（田中、2011）。

その理論的背景にあるのは、ヴィゴツキーの発達の最近接領域論であり、それから派生してきた認識の足場かけ理論である（ヴィゴツキー、1975 及び Hammond, J., 2001）。それらの理論をフィンランド教育省では、「**Learning how to learn**」というメッセージとして具体化し、各学校での実践に活用して教育改革を進めてきた。その結果、フィンランドが OECD の国際生徒到達度調査（PISA）において、2000 年の第 1 回調査から 2009 年の第 4 回調査まで連続して、「読解力（Reading Literacy）」領域で世界トップレベルの成果を上げてきたことは周知の通りである（国立教育政策研究所、2013）。

一方わが国では、PISA 型読解力を育てるための学習活動を、学習指導要領において「活用を図る学習活動」と名付けてその導入を推進している。したがって以上の点を関連づけて考察すると、「活用を図る学習活動」によって活用型学力、すなわち思考力・判断力・表現力を育てるためには、話型・文型・思考型といった「型」を児童に示し、それを活用させることを通して、高度な問題解決や創作表現を行うことが効果的であることが推察される。

ただし本実践報告では、小学校低学年を対象として物語創作のための指導法を明らかにすることをねらいとしているため、低学年児童の発達段階を考慮すると、創作させたい物語において児童が活用する創作表現の「型」については、簡単なものに限られることが予想される。

さらに、竹本（2011a 及び 2011b）は、田中（2008 及び 2011）のフィンランド・メソッドに基づく活用学習の理論を具体化して、小学校中学年のための物語創作の指導過程に必要な「型」の種類を次の 3 点にして実践を提案している。それは、①場面設定の型の指導（登場人物の様子、季節、場所、時代など）、②段落構成の型の指導（起承転結、場面設定・主人公の紹介・問題発生・問題解決など）、③表現技法の型の指導（繰り返し表現、擬音語・擬態語、色や形を表す表現、比喩表現など）である。これら 3 点の「型」を教科書教材の物語文から児童の活動を通して抽出・整理して活用させることにより、物語の書き換え創作という高度な学習課題をどの子も達成できたと報告している。

以上の先行研究や先行的な実践事例の知見にもとづき、本実践報告においても、物語創作においては、上記3点の「型」の指導を行うことにする。

(2) 物語創作の方法論ー「プロップ」の選択と組み合わせ

次に、三藤（2010）による、物語創作において書く力を育てるために必要な「プロップ」の効用について検討する。

三藤（2010）によれば、「プロップ」と呼ばれる主人公の運命の展開パターンを18種類図解して示し、それを児童に選択させて組み合わせることで物語に組み込むことで、書く力を育てる指導法を提案している¹。

これは、まさにフィンランド・メソッドの表現の「型」といえるものであるが、フィンランド・メソッドの「型」が書く活動のスキルや能力レベルの典型例を示しているのに対して、「プロップ」は、ストーリー展開の内容上の類型を示していることが興味深い。例えば、主人公が結婚する、死ぬ、戦う、襲われるといった幸運や不幸を暗示する多様な展開例を示すことで、物語創作を支援することを重視した指導法である。

「プロップ」が提案する内容上の類型としての「型」は、フィンランド・メソッドでは提案されていないが、児童が物語創作をする際に、ストーリー展開の興味深いアイデアを生み出す上で支援的な機能を果たす、重要で不可欠な視点である。

ここで大切なことは、一つの「型」を押しつけるのではなく、複数の型を並列に提示して、児童の主眼的で個性的な選択と組み合わせを可能にしていることであり、その原理はフィンランド・メソッドに共通している。

そこで、こうした特徴を備えた「プロップ」というストーリー展開例としての「型」を4点目の型として、今回開発する授業において活用することにする。

(3) 国語科における書く活動の指導理論ー「ライティング・ワークショップ」の導入

さらにこれまで国語教育の分野では、上記以外にもいくつかの指導理論が提案されている。その中で注目したいのは、ラルフ・フレッチャー・ジョアン・ポータルピ（2007）による、「ライティング・ワークショップ」の手法である。

この「ライティング・ワークショップ」においては、次の5点が重要な指導原理として提案されている。

- ① グループでの協働的な作業を多く取り入れている
- ② 発表や朗読などの音声表現につなげている
- ③ 作品の練り上げや改善を学習過程に組み込んでいる
- ④ 身体表現によるイメージの活性化をねらいとしている
- ⑤ イメージ・マップなどの思考・可視化ツールを活用している

これらの指導原理は、フィンランド・メソッドに共通しているが、特に「型」の指導とは直接的に関連していない。しかし、児童が主体的・協働的に物語創作に取り組めるようにするための多様な指導技術が組み込まれている。

したがって、今回開発する授業においても、これら5点を授業づくりの工夫点として援用することにした。

4. 小学校国語科学習における物語創作の指導技術の全体構想

それでは以上の先行研究を参考にして、開発した授業の工夫点を、もう一度整理しておきたい。

(1) 授業づくりの工夫点

まず、授業づくりの工夫点として、次の5点を先行研究に基づき援用する。これらは、物語創作という高度な学習活動に児童を意欲的に取り組ませる上で効果があるとされている（田中，2008）。

- ① 創作と作品の型を提示して活用させる
- ② 創作意欲を高める工夫としての絵本づくり
- ③ 自己創作と協働作業の組み合わせ
- ④ 相互評価による練り上げ
- ⑤ 朗読会による発表の場と聞き手の設定

(2) 型の種類

次に、フィンランド・メソッドによる「型」の指導と「プロップ」の活用に基づく指導原理を生かして、以下の5点からなる「型」を整理して、順序よく児童が主体的な活動を通して決定していくプロセスを設定する。

- ① 物語設定の型 カルタにして分析・設計²
- ② 段落構成（あらすじ）の型 ワークシートで可視化
- ③ 言葉（表現技法）の型 色カードで巻別に整理して可視化
- ④ 物語展開（プロップ）の型 おはなしふりかけとして他作品から抽出・整理³
- ⑤ 絵と文章の重なり の型 見開きイメージで可視化

なお、5番目の絵本の画面構成の「型」の指導は、国語科学習における物語創作と直接的な関係はないが、本実践報告においては、教科横断的なカリキュラム編成により図工科での絵本制作の活動と関連づけているため、絵本の画面構成の「型」が必要であると判断して組み入れている。

(3) 授業開発の新規性に関する検討

上記のように今回開発した授業において援用した指導技術の合計10個のポイントは、どれもそれ自体において新規性はない。しかしながら次の3点において、新規性を提案できる。

第1点は、「型」の指導における5種類の「型」の組み合わせタイプの新規性である。これまでの物語創作の指導においては、ここで構想した5種類の「型」を児童に可視化して、選択したり決定したりさせた実践は、先行的な実践事例を収集する中で発見することはできなかった。

また、先行研究として、江坂（2013）や円山（2012）においても、この5種類の「型」の組み合わせを指導技術に組み入れたものはない。

したがって、小学校低学年の児童にとって5種類の「型」を選択・決定することはかなり高度なことと推察できるが、本実践報告では「型」のユニバーサルデザインとしての支援機能を期待して設定し、授業過程の観察や授業後の児童の作品分析によってその成果を検証したい。

また、第2点として、この開発単元を実践するまでの教育的文脈を作る工夫をしたことである。つまり、本実践で「友だちカリキュラム」と名付けた教科横断的なカリキュラム編成により、学級経営における仲間づくりを意図して、多様な教科・領域を「もっと友だちになろう！」を統一テーマとして児童に意識化させたことである。

具体的には、2013年度当初から、特別活動において学級力向上プロジェクト（田中、2013・2014）に取り組むことで協力することやルールを守ることを学ばせ、道徳の時間では「ほんとうのともだちってなに？」をテーマにしてサークルタイムの手法による話し合い活動をさせたり、学校行事では「まおうのともだち」という児童劇の発表を行ったりしてきた。

このようにして、重点化した複数の教科・領域にわたる共通テーマによる学習を通して、子どもたちは、「次にどのような友だちについての勉強をするのかな？」という期待感と学習意欲をすでに高めてから本開発単元に入るように工夫している。

第3点として、日常指導の中で読み聞かせや自由読書の教材にしてきた、シリーズ『とべないほたる』（全12巻）の続巻を一人一冊ずつ絵本にして制作することを学習課題にしたことである。もちろん、物語の続き話の創作表現は既にフィンランド・メソッドとして定式化されている手法であるが（田中、2008）、ここでの新規性は、第13巻を作るという、児童にとって高度な課題に取り組ませたことである。全12巻という長編物語の続編を作る試みは、その高度さからまだ実践化されていないアイデアである。本実践では、あえて小学校低学年でそれに取り組むことにした。なぜなら、その効果が検証されれば、物語創作の指導において「型」の組み合わせ活用の有効性を示すことができるからであり、また、小学校低学年という発達段階での物語創作の教育可能性についても明らかにすることができるからである。

5. 授業開発の実例—国語科開発単元「とべないほたる第13巻を創ろう！」（全21時間）

（1）授業のねらいと学級の状況

本開発単元は、絵本『とべないほたる 12巻』の続き話を創作することをねらいとしている。子どもたちに、絵本の中で登場人物が本当の友だちになるために様々な人間関係上のトラブルを乗り越え仲良くなっていく様子を理解させ、その続き話をフィンランド・メソッドを活用して創作する授業である。

物語の創作表現に関しては、小学校学習指導要領国語科では、指導計画と内容の取り扱いにあたって、「(2) 各学年の内容の「A 話すこと・聞くこと」、「B 書くこと」、「C 読むこと」及び〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕に示す事項については、相互に密接に関連付けて指導するようにするとともに、それぞれの能力が偏りなく養われるようにすること。その際、学校図書館などを計画的に利用しその機能の活用を図るようにすること。また、児童が情報機器を活用する機会を設けるなどして、指導の効果を高めるよう工夫すること。(4) 「B 書くこと」に関する指導については、第1学年及び第2学年では年間100単位時間程度を配当すること。その際、実際に文章を書く活動なるべく多くすること。(6) 低学年においては、生活科などとの関連を積極的に図り、指導の効果を高めるようにすること。(7) 第1章総則の第1の2及び第3章道徳の第1に示す道徳教育の目標に基づき、道徳の時間などとの関連を考慮しながら、第3章道徳の第2に示す内容について、国語科の特質に応じて適切な指導をすること。」となっている。本単元では、特にこの(2)(4)(6)(7)に基づいて指導を進めている。

国語科の「書くこと」の指導事項（単元目標）は、以下のようになっている。

- (1) ア 経験したことや想像したことなどから書くことを決め、書こうとする題材に必要な事柄を集めること。
- (1) イ 自分の考えが明確になるように、事柄の順序に沿って簡単な構成を考えること。
- (1) ウ 語と語や文と文との続き方に注意しながら、つながりのある文や文章を書くこと。
- (1) エ 文章を読み返す習慣を付けるとともに、間違いなどに気付き、正すこと。
- (1) オ 書いたものを読み合い、よいところを見付けて感想を伝え合うこと。

以上に加えて、さらに(2) ア 想像したことなどを文章に書くこと、という言語活動を通して指導する。

「書く」という領域の中での物語創作の位置づけとしては、2年生の国語科教科書（東京書籍）では、「絵を見てお話をしよう」という単元で3枚の絵からお話を想像し、場面をつないで物語を書くという内容で全5時間扱いとなっている。今回は教科書教材によって基本を習得した後、カリキュラム・マネジメントにより時間を創出し、合計21時間を使って行った。

『とべないほたる』の教材については、学習指導要領国語科で留意する事項の「イ 伝え合う力、思考力や想像力及び言語感覚を養うのに役立つこと。」「オ 生活を明るくし、強く正しく生きる意志を育てるのに役立つこと。」「カ 生命を尊重し、他人を思いやる心を育てるのに役立つこと。」に当てはまる。

また、「とべないほたる第13巻」を作るまでに、『とべないほたる』（小沢昭巳原作・関重信画、ハート出版）や『ともだちや』（内田麟太郎作・降矢なな絵、偕成社、1998年）のシリーズを中心に、1学期から友だちに関する絵本を朝の読書の時間を使って随時読み聞かせてきた。『とべないほたる』の創作物語を作ることは想定していたのだが、『とべないほたる』全12巻を読み終えた時に子ども達の方から「続きが読みたい。」「続きがないなら自分たちで作る！ 今すぐ作る！」と言い出し、2年生の終わりに作ることにした。

このように、この授業を開発したねらいは、第一に国語科のねらいとして物語の創作表現を行わせることであるが、その基盤となる、教科指導における生活指導の側面からは、子ども達の友だち関係づくりを学ぶ機会を意図的に作ることにあった。そして、子ども達の友だちを大切に思う心を、学び合う楽しさを伴わせながら育て、友だちを大切に作る気持ちを表現する方法を考えさせるとともに、さらにそれが日常生活で実際に言動として実践できるようにすることをねらいとした（蛭谷、2014a及び2014b）。

なぜなら、学級担任として受け持った学級に次のような状況があったからである。

2013年に2年生を担任したのだが、1学期初めから諸問題が連続して発生した。その一つは要支援のA児の存在である。4月当初、漢字ドリルの宿題提出物において、「一つでも間違いを訂正されると家で癇癪を起こして困るので間違いは指摘しないで下さい。」と家庭から連絡が入る児童であった。また、みんなで行うドッジボールも一度当てられると泣きじゃくりその場を離れ遠くへ走って姿を隠してしまい、そこでみんなのゲームは中断になり、みんなでA児を探しに行くということの連続であった。発表をする時にも途中で言葉に詰まってしまうと、もういたたまれなくなったように教室から大泣きして飛び出して行ってしまう。

このように、A児は自分なりに何事にも一生懸命であるが、完璧を目指していて自分の思うように事が運ばないと我慢ができず感情を激しく爆発させてしまうという特徴があった。周りの子ども達も、頻繁に授業がストップしてしまうこの状況に当惑した。「Aさんがいるからドッジボールができない」、「Aさんがいるから授業がいつも止まって面白くない」といったような不満が出ることは否定できない状況であり、学級に及ぼす影響は大きかった。しかし、A児だけが非難的になることは絶対にしなかった。

他にも、低学年のこの時期は、自分の気持ちを言葉で上手に表現できないために、担任に隠れて相手をたたいたり蹴ったりということが結構多く、時には階段から押したりということもあっていたことが子ども達へのアンケートで判明することもあった。

そこで、特別な支援を要する児童には、感情をコントロールして友だちと共に学ぶ楽しさを味わい、少しうまくいかないことにめげずに少しずつできることから進める気持ちを育てること、そして、学級全体の子ども達には、友だち一人ひとりの良さとそれぞれの持ち味を認め、どうしたらみんなでうまく活動できるかを考えさせ、みんながいるからこそ助け合ってよりよいものを生み出せる心地よさを感じさせて、実行させる力を育てることにした。

こうして、一人も疎外することなく、「あなたがいるからこそ、こんな楽しい学級になるのだ」とお互いがお互いに思える学級を創ることを目指した。共に支え合い伸びていける友だち関係がある学級にすることが急務であると思ったのである。

今回開発した国語科の単元が、教科のねらいとしては物語創作を行わせることでありながらも、こうした生活指導や学級経営上の課題を考慮しながら実践を行う必要から、物語の教材として、『とべないほたる』という友だちのあり方を考えるものを選定し、さらに第13巻づくりという創作表現の

中で自分なりの友だちづくりのあり方を考えさせることにした。

いいかえるなら、単発の指導や単一教科の単元ではこうした教科指導と生活指導の両面からのねらいを同時に達成することはできない。そこで年間を通して、教科、道徳、特別活動、行事などあらゆる機会を使って学習する「友だちカリキュラム」をつくる必要がある。

（2）単元構成の特色

田中（2011）の物語創作モデルに従いフィンランド・メソッドに基づく物語創作の理論をさらに発展させ、5つの授業作りの工夫点と5つの型を入れてこの活動を位置づけた。その全体構成を示したものが図表1である。この活動の具体的な流れについては、次のセクションで説明する。

単元名と単元目標は、これまでの先行研究と学習指導要領上の位置づけをふまえて、以下のように定めた。また、単元開発の構成と工夫点については、図表1に整理した。

単元名「とべないはたる第13巻を創ろう！」

単元目標

- 経験したことや想像したことなどから書くことを決め、書こうとする題材に必要な事柄を集める。（書（1）ア）
- 事柄の順序に沿って簡単な構成を考えること。（書（1）イ）
- 語と語や文と文との続き方に注意しながら、つながりのある文章を書く。（書（1）ウ）
- 文章を読み返す習慣を付けるとともに、間違いなどに気付き、正す。（書（1）エ）
- 書いたものを読み合い、よいところを見付けて感想を伝え合う。（書（1）オ）

図表1 国語科活用学習の単元モデルに位置づけた開発単元の全体構成と工夫点の整理表

段階	ねらい	学習活動	単元構成の工夫点	
			授業づくりの工夫点	型の種類
1. テキストとの出会い	・主題について想像を広げる	1時：もう一度読みたい物語を発表する。 今までに読んできた全12巻の物語を想起する	②創作意欲を高める工夫としての絵本づくり	
2. テキストの読み取り	・登場人物の性格をつかむ ・登場人物の関係構造をつかむ ・内容を読み取る ・作者の表現技法と型を読み取る ・作品の主題について自分の考えをもつ	2時・3時：あらすじカルタを作る 4時：あらすじを発表して共有する 5時：原作から色別カードに表現の工夫を書き出す	・あらすじカルタの手順カードを配布する ①原作のあらすじの型を取り出し活用させる ・協働作業	①物語設定の型 カルタにして分析 ③言葉（表現技法）の型 原作を分析
3. 創作物語の課題の決定	・創作物語の主題と形式を確認する	6時：お話作り教室	①創作と作品の型を提示して活用させる	②段落構成の型 原作を分析

4. 作品構想づくり	<ul style="list-style-type: none"> ・主題と形式、登場人物を設定する ・登場人物の関係構造を決定する ・型に沿って物語のあらすじを作る 	7時：各自で作る物語のあらすじカルタを作成する 8時：互いのお話カルタについて意見交換し、「あらすじシート」を作る	③自己創作と協働作業の組み合わせ ④相互評価による練り上げ	①物語設定の型 カルタにして設計 ②段落構成（あらすじ）の型 ワークシートで可視化・設計
5. 作品制作と改善	<ul style="list-style-type: none"> ・創作物語を書く ・他者評価を入れて作品を改善する ・作品としての形に仕上げる 	9時：もっと友だちふりかけ・・・サークルタイム（道徳） 10時：色別カードの説明・・・2人組で発表 11時：物語を書く 12時：班で意見交換し、文章を練り上げ修正する 13時：画用紙に下書き 14時・15時・16時：画用紙に清書して絵本にする	協働思考による思考の深化 ・協働作業 ①言葉（表現技法）の型を提示して活用させる ④相互評価による練り上げ ・自己創作	④物語展開（プロップ）の型 お話ふりかけとして他作品から抽出・整理 ③言葉（表現技法）の型 色カードで巻別に整理して可視化 ⑤絵と文章の重なり の型 見開きイメージで可視化
6. 作品の公表と社会参加	<ul style="list-style-type: none"> ・創作物語を聞き手の前で公表する ・多くの友だちから感想をもらい交流することで新たな発見につなげる 	17時：班で読み合い、相互評価する。 18時・19時：絵本朗読会	④相互評価による練り上げ ⑤朗読会による発表の場と聞き手の設定	
7. 創作表現の振り返り	<ul style="list-style-type: none"> ・主題を通して表現したことを振り返る ・自分が身に付けた力を自覚する 	20時：サークルタイム「本当のともだち」（道徳） 21時：はがき新聞に書いたものを発表し合う（特活）	<ul style="list-style-type: none"> ・サークルタイムで主題を深める ・自己成長を振り返る 	

※セル内の丸数字は、本論4節の項目（授業の工夫点及び「型」の種類）に対応している。

(3) 各時間の指導と活動の実際

本単元は合計21時間かかったが、それは、図表1にあるように7つの段階の流れで説明できる。1時間ごとの指導と活動の様子を次に示す。各時の見出しの括弧内は、児童に提示した型の種類である。

<第1時>全12巻の物語を想起させる。

1学期から読み聞かせをしてきた『とべないほたる』全12巻の中で、もう一度読みたい物語の巻を発表し、記憶を元に全体の物語を振り返る。どれも心に残る作品のようであったが、その中でどれを子ども達がもう一度読みたいと思っているのかを聞いてみた。どれもこれも同じくらいであまり違いはないのではないかと思ったが、予想に反して本学級では第5巻の「ののさんのうた」を読みたい

という子が12人と半数近くで一番多かった。

＜第2時＞あらすじカルタの書き方を知る。（①物語設定の型）

まず、板書に物語設定の型となるカルタを示して、カルタの書き方を具体的に説明する（写真1）。カルタの中央の楕円の中には、巻の数字と物語の題名を書く。あらすじカルタを作る時の手引きとして「あらすじカルタ手じゅんカード（写真2）」を持たせ、そこで示された質問に答える方法で進めるようにする。こうすることにより「いつ・どこで・だれが・どうした・どんなトラブルが起きた・どう解決した」という物語設定の型がもれなく明確になる。また、「そのほか」は、これらの項目の範疇にあてはまらないものや自分の気づきがあれば書けるように設けたものである。こうして自分が担当した巻についてのあらすじをそれぞれワークシートに書いていく。

＜第3時＞原作のあらすじカルタを作る。

全12巻の原作を2人～3人一組で1冊ずつを（クラスの人数が26人だったので2冊分は3人組で）担当した。「あらすじカルタ手じゅんカード」の手引きにしたがって、一緒に絵本を1ページずつめくりながら物語を振り返り、相談しながらあらすじをカルタに書き出していく。初めてで慣れないためにいきなりカルタにスムーズに書けない子どもが2～3人いた。その子達への手引きとしては、「あらすじカルタ手じゅんカード」に一度書き込んでからカルタにするようにさせた。また、「あらすじカルタ手じゅんカード」には、漏れなく書き出せたかをチェックするために番号に○をつけさせた（写真3）。

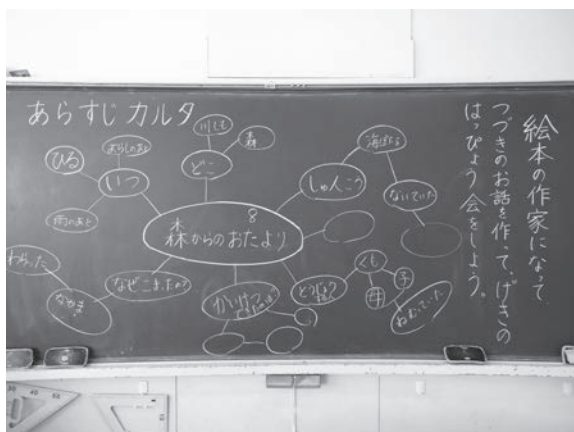


写真1 カルタの書き方

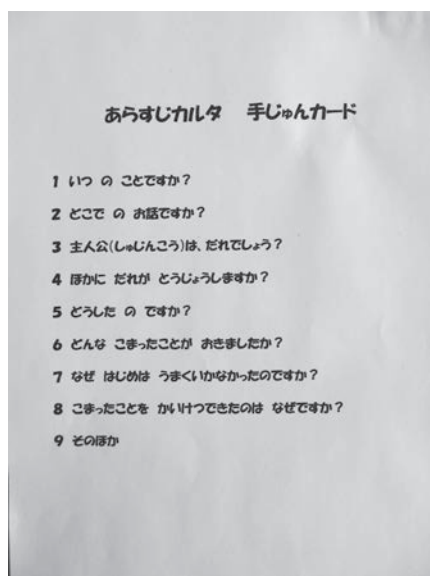


写真2 あらすじカルタ手じゅんカード

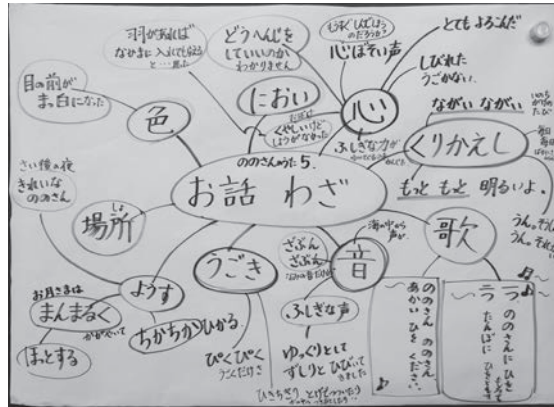


写真5 原作から取り出した工夫

た作品第5巻「ののさんのうた」を例に挙げてそこで使われている表現の工夫を「色」「ににおい」「くりかえし」「心を表す言葉」「音」「うごき」「その他」に分けてカルタに取り出して分析した（写真5）。

こうして、物語が、1いつ、どこで、だれが、どうしたという「主人公・登場人物の紹介」に始まり、2「困ったこと」が起きて、3「みんなで解決」した後、4「もっとよくなる」といった段落構成になっていることを確かめ、その物語をもっと詳しくするために「色」や「ににおい」「くりかえし」「心を表す言葉」「音」「うごき」などの表現が工夫されていること、またこのような表現がある場合とない場合とでどのように読む人は感じ方が違うかを学習した。そして、自分たちが今から作る物語第13巻にもその工夫やよさを取り入れていこうと確認し合った。

＜第7時＞各自で創作する物語のあらすじカルタを作成する。（①物語設定の型）

これまで学習してきた原作の段落構成の型を参考に、自分の創作物語第13巻のあらすじカルタを作る。ワークシート中央の楕円に物語の題名を書くのだが、この題はこの時点では明確に定まらない児童もいるので後で決めてもよいことを伝えておく。題は後からよりよいものに修正できることを伝えておくと、「ここが決まらなくなかなか次に進めない」と思いがちな児童も負担なく取り組める。この時も「あらすじカルタ手じゅんカード」を参考にさせる。

＜第8時＞互いのお話カルタについて意見交換し、「あらすじシート」を完成させる。（②段落構成の型）

自分が作ろうとしている物語のあらすじカルタについて友だちと意見を交換してアドバイスをし合う。よいところは褒め合い、わかりにくい所はないかチェックする。特に低学年の場合、自分はわかっていても話に飛躍があって相手に伝わらないことがあるので、わからない所は質問し合って内容が伝わるように確認させた。そして、ワークシート「あらすじシート」を書いた（写真6）。

＜第9時＞サークルタイムで、「もっと友だちふりかけ」と呼ぶプロップを意識する。（④物語展開（プ

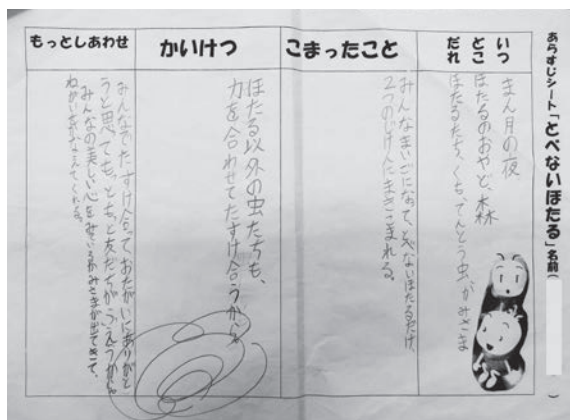


写真6 子どもが作った第13巻の構想「あらすじシート」の例



写真7 サークルタイムの様子

ロップ) の型)

サークルタイムとは、みんなで一つの円になって座り、一つのテーマについて語り合うというものである。ボールを持っている人に発言権があり、そのボールを転がして次の人へと発言をつないでいく(田中, 2010)。ここでは、日常生活で「もっと友だちになった」時のことを振り返り、サークルタイムでその経験を出し合い感想を話し合った(写真7)。これらの実生活での経験を物語に生かして臨場感や親近感を持たせて具体的な表現で物語をもっと面白くするためのヒントにしようというねらいで行った。子ども達に親しみやすい言葉で「もっと友だちふりかけ」という魔法のふりかけの名前で呼び、作品にもっと友だちになる魔法をふりかけることにした。

つまり、プロップの型を教える前に、子どもたちの日常の体験の中で友だちづくりのアイデアやヒントを出させて、それらを物語の中の友だちづくりのアイデアとして参考にしようとする意識を子どもたちにもたせた。子ども達からは、これまでもっと友だちになったたくさんの経験やその時の思い

が話された。

＜第10時＞調べて取り出した原作の表現の工夫を発表し合い、共有する。（③表現技法の型）

2～3人組で原作の各巻から取り出した物語をおもしろくする表現の工夫を色別カードに分けて書き出したものをグループごとに全員場で前に出て紹介し合い、みんなで情報を共有した。そして、これら原作に見られる工夫のよさを参考にして、自分の物語も工夫することにした。

＜第11時＞「もっとアイデアカード」を生かして物語を書く。

第9時で学習した「もっと友だちふりかけ」と第10時で学習した表現の工夫を合わせて、自分の作品に入れる一工夫を「もっとアイデアカード」に書き（写真8）、それをもとに物語を書いていった（写真9）。

＜第12時＞作成中の作品を班で読み合い意見交換し、文章を練り上げ修正する。

作成した文章を班で互いに読み合って、「もっとアイデアカード」の「色・におい」、「心」「くりかえし」「音・うごき」の様子を表す言葉などに着目してそれらが生かされているかアドバイスし合った。そして、友だちの意見や質問を参考にして、「もっとアイデアカード」に書き加え、文章を推敲した。

＜第13～16時＞絵本にしていく。（⑤絵と文章の重なり型）

八つ切り画用紙を一人に4枚ずつ配り、一枚ずつを中表に折って貼り合わせ、見開き8ページの絵

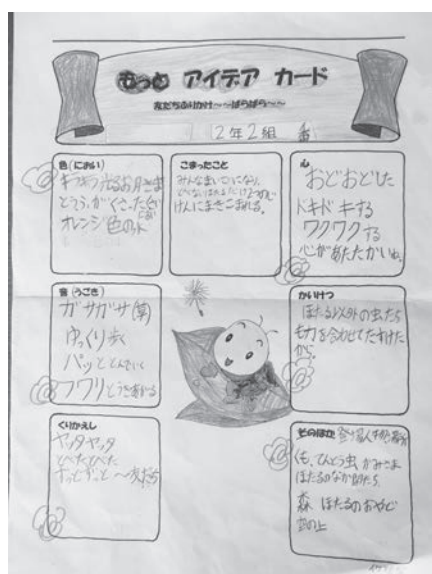


写真8 工夫を書き込んだ「もっとアイデアカード」

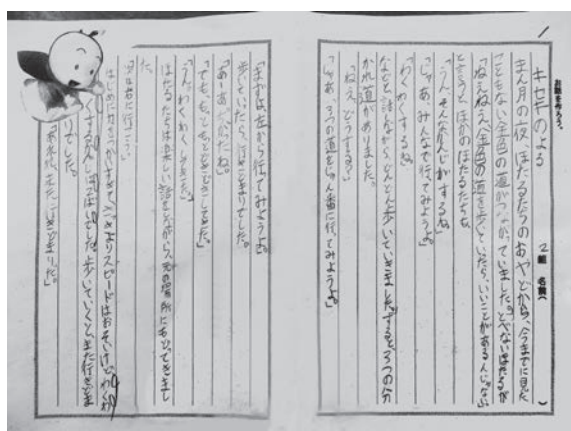


写真9 物語を文章にした下書き

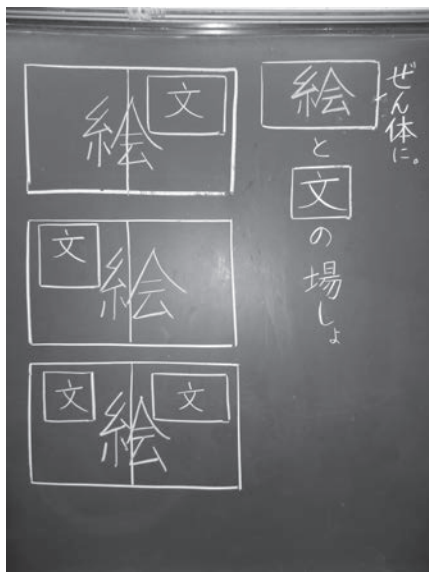


写真10 原作から取り出した絵と文の配置の型

本にした。文章のボリュームが多くなった子どもにはもう一枚追加して貼らせた。絵本の中の絵と文字の配置の型に留意させた（写真10）。その後、画用紙に下書きをし、サインペンで清書して絵本にしていった。下書きの時にいきなりホタルの絵を描くことなど難しい子もいるので、絵のイメージの参考見本として好きな場面の原作のコピー（白黒だが）を1枚持たせた。留意点として、絵の色は濃くかくこと、文字はサインペンで書くことを告げた。表紙のスタイルは教師が見本を作って見せた。

＜第17時＞班で絵本を読み合い、相互評価する。

完成した絵本を班内で交換して読み合った（写真11）。みんな真剣に読み入り、静かな時間が流れるひとときであった。そして、話の展開のおもしろさや表現など特に優れたところを認め合い、どこがどういいのかを語り合った（写真12）。こうして、どれも力作なのだが、あえて班の中でもう一度読みたいと思う作品を選び、全体で朗読会をするようにした。

＜第18～19時＞絵本朗読会を開く

朗読する人は様子がよく伝わるように読むこと、聞く人は、必ず感想を言うようにしようというめあてをもって、出来上がった絵本の朗読会をした。絵本朗読会は子ども達のアイデアで椅子に座って円になって朗読することにした。朗読後は、どこがどのようによいなどと感想を語り合い、工夫されているところをたくさん出してほめ合った。子ども達は、話の展開のおもしろさだけでなく、繰り返し言葉が使われているとか、色やにおいなど表現の工夫についてもよいところを見つけて感想を伝え合っていた。



写真 11 完成した絵本を班で読み合う



写真 12 班でそれぞれの良さを話し合っている様子

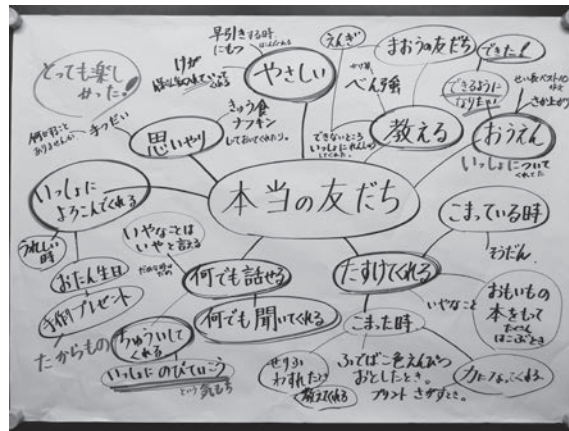


写真 13 「本当の友だち」サークルタイムカルタ

＜第 20 時＞サークルタイム「本当のともだち」で、友だちのあり方を考える。

絵本朗読会の後、この一年間を振り返って今思う「本当の友だち」とはどんな友だちかというテーマでサークルタイムを行った。実体験に基づいて子ども達は次々にボールを回して発言していた。それをカルタにしたものが写真 13 である。「何でも話せる」友だちというのがこの中にいるが、この「何でも」という中には、いいことだけでなく、嫌なことも含まれる。嫌なことは嫌と言えて、そして、いけないことを注意してくれるのが本当の友だちという意見が出ていた。また、できないときに一緒についていてくれて応援したり一緒に練習してくれたりするのが本当の友だちということも出ていた。

実は、この話をしたのは A 児だった。A 児は、「わたしは、できるようになりたい！ できるようになりたい！ と思ってずっとがんばっていたら、できました！ その時に友だちがいっしょにいてくれてがんばったからです。だから、いっしょにおうえんしたりできないときにいっしょに教えてくれたりするのが本当の友だちだと思います。」とサークルタイムで発言した。A 児の発言にみんなから

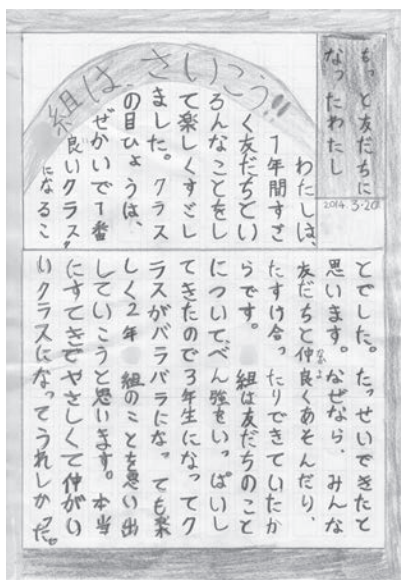


写真 14 はがき新聞「1年間の学級の思い出」

一斉に「おお」というどよめきと拍手がわき起こった。

<第21時>はがき新聞に書く。

学級を閉じるにあたり、最後にこの学級の思い出をはがき新聞に書いた(写真14)。

はがき新聞とは、本来、はがきサイズの用紙に書く新聞のことである(田中, 2014b)。短く書ける利点があるが、はがきサイズでは2年生が書くには文字が入りきらないので、ここでは低学年の児童にも書きやすいようにA5サイズの原稿用紙を使って書いた。これらを終業式の日みんなでサークルになって読み合った。この日でこの学級は閉じることになり、この日を最後に転校してしまう子どももいる。そして、新しい学年でまたクラス替えがあるので同じクラスになる確率は3分の1である。しかし、このクラスを離れた後も、本当の友だちでいることを確かめ合った。そして、新しいクラスでもこの一年間友だちについて学習してきたことを生かして、お互いに助け合って本当の友だちを増やしていける一人一人であってほしいことを伝え合った。

6. 授業の成果に関わる考察

(1) 全体的考察

本学級の児童26人にとっては、初めての物語創作への挑戦であったが、ほとんどの児童が一人一人世界でただ一つのオリジナル創作絵本『とべないほたる第13巻』を作ることができた。物語創作に必要な5つの型を示して順番に次の段階へ移行させていけば、低学年の2年生でも負担なくできることがわかった。要支援のA児もみんなと同じ手順でワークシートを完成させ、物語を自分で作り、

絵本を仕上げた。他に、物語創作まではできたが欠席の関係で残念ながら時間内に画用紙に絵本という形にすることができなかった児童が一人だけいたが、こうして26人全員が『とべないほたる第13巻』の創作物語を完成させることができた。

ここで活用した5つの型（モデル）があれば、そして、フィンランド・メソッドで共に学び合い必要な段階をスモールステップで積み上げていく方法をとれば、低学年であっても学習する楽しさ、表現するおもしろさを児童自らが実感しながら物語を創作していくことができることがわかった。

（2）型の活用を視点とした絵本の作品分析（ルーブリック評価）

次に、児童が一人一人作った創作物語『とべないほたる第13巻』を、1. 物語の設定、2. 表現技法、3. プロップ、4. 言語事項の4つの評価観点で、型の活用状況を分析した。

そして、各評価観点において3つのレベルで判断基準を設定して評価した。評価観点、判断基準の詳細は図表2に示す。さらに、判断基準のレベル1を1点、レベル2を2点、レベル3を3点として採点し、結果を児童毎に集計してまとめたものが図表3である。

図表2 物語作品の評価のためのルーブリック

	評価の観点	1. 物語の設定	2. 表現技法	3. プロップ	4. 言語事項
	評価規準	物語の特徴を、いつ、どこで、だれが、どうした、どんなトラブルがおきた、どうやって解決した、というポイントで設定できる。	物語の中に、くりかえし表現、色やにおいを表す言葉、心を表す言葉、音や動きを表す言葉という種類を組み込むことができる。	主人公の物語展開を、これまでに読んだ物語や自分の経験を生かして、個性的に作り出し、物語の創作に生かすことができる。	文頭一文字下げや、正しい漢字の書き方、「、」や「。」の正しい打ち方、「を」と「お」や「わ」と「は」の区別などができる。
判断基準	レベル3	6つのポイントのうち、5つ以上で物語の特徴をカルタで整理して設定することができる。	4つの表現技法のうち、3つ以上の種類の単語を表現力豊かに活用することができる。	トラブルにあってそれを解決するアイデアが個性的で、物語が創意工夫により豊かに展開している。	正しい日本語を使うことができおり、誤字や脱字もほとんどなく、きれいに清書できている。
	レベル2	6つのポイントのうち、3つから4つについて物語の特徴をカルタで整理して設定することができる。	4つの表現技法のうち、3つ以上の種類の単語を活用することができるが、活用する回数が少ない。	物語展開のアイデアとしてこれまで読んだものを使うことが多いが、物語として成立している。	いくつか文法上の間違いはあるが、ほぼ正確に書けており、丁寧に清書しようとする態度が見られる。
	レベル1	物語の特徴を、ポイントを組み合わせ設定することができない。	4つの表現技法のうち、1つまたは2つの種類だけを活用している。	これまでに読んだ物語のアイデアを使っているが、物語の展開が十分でない。	文法上の間違いが多く、きれいに清書できていないが、努力している。

※レベル1を1点、レベル2を2点、レベル3を3点として採点し、最高点を12点、最低点を4点とする。

図表3 ルーブリックを用いた各児童の採点結果一覧

	1. 物語の設定	2. 表現技法	3. プロップ	4. 言語事項	合計点
1	3	3	3	1	10
2	3	1	1	3	8
3	2	2	2	2	8
4	3	3	2	2	10
5	3	3	3	3	12
6	3	3	2	3	11
7	3	1	2	2	8
8	3	3	2	3	11
9	3	3	3	3	12
10	3	3	3	3	12
11	3	2	1	2	8
12	3	3	2	2	10
13	3	3	2	3	11
14	1	1	2	1	5
15	3	2	3	2	10
16	3	3	3	3	12
17	3	3	2	2	10
18	3	2	3	2	10
19	3	3	3	3	12
20	3	1	1	1	6
21	3	2	2	3	10
22	3	1	2	2	8
23	3	1	2	1	7
24	3	3	3	3	12
25	3	3	2	3	11
26	3	3	3	3	12

※児童の番号は、出席番号には対応していない。

①ルーブリック評価の結果

ここで、それぞれの評価観点ごとに結果を見てみる。

評価観点1 物語の場面設定が適切にできているか

物語の場面設定については、26人中1人が2つのポイントが抜けていたことによりレベル2であったことと、もう1人がカルタの紙を紛失しており、カルタで整理できたか否かが判明できなかったこ

とによるレベル1であった。その他の24人（92.3％）は、全てレベル3であった。

評価観点2 表現技法の型が効果的に使われているか

表現技法については、4つの表現技法のうち、3つ以上の種類の単語を表現力豊かに活用することができていた児童（レベル3）は全体の57.7％（15人）、3つ以上の種類の単語を活用することができるが活用する回数が少ない児童（レベル2）が19.2％（5人）、1つまたは2つの種類だけを活用している児童（レベル1）は23.1％（6人）であった。

評価観点3 プロットが面白く使えているか

プロットについては、アイデアが個性的で物語が創意工夫により豊かに展開している児童（レベル3）が全体の38.5％（10人）、アイデアがこれまで読んだものを使うことが多いが物語として成立している児童（レベル2）が50％（13人）、これまでに読んだアイデアを使っているが物語の展開が十分でない児童（レベル1）は11.5％（3人）であった。

評価観点4 言語事項が適切にできているか

言語事項について、間違いなくきれいに清書できている児童（レベル3）は全体の50％（13人）、いくつか文法上の間違いはあるが、ほぼ正確に書けており丁寧に清書しようとする態度が見られる児童（レベル2）は34.6％（9人）、文法上の間違いが多く、きれいに清書できていないが努力している児童（レベル1）は15.4％（4人）であった。

次に合計点についての結果を見える。

4つの観点の合計は、最低が4点、最高が12点となる。それを3段階に分け、合計4～6点を評価C、7～9点を評価B、10～12点を評価Aとした。すると、評価Aは全体の約69.2パーセント（18人）、評価Bは23.1パーセント（6人）、評価Cは7.7パーセント（2人）であった。

②考察

○全体的な特徴としての成果と課題

この結果からわかることは、まず、フィンランド・メソッドを用いて型を可視化・操作化することにより、3分の2程度の児童が評価Aであり、低学年においてもしっかりとした物語創作ができていることである。

また、小学校低学年の児童にとって、評価観点1の結果にあるように、場面設定の型を活用した創作表現は容易なようである。フィンランド・メソッドのカルタという形式で整理させると、既存の物語から情報を抜き出して設定の特徴をすぐに整理することができ、その練習を生かして自らの物語創

作に生かすことができている児童がほとんどであった。さらに、もれなく書くためのチェックリストとして機能する「あらすじカルタ手じゅんカード」を手引きとして準備したことが有効であったといえる。

しかしその一方で、評価観点2と3の結果に見られるように、表現技法の型とプロップの活用は難しいようであった。せっかくそれらを自己決定して一枚の紙（「もっとアイデアカード」）に整理させても、それを見ないで勝手に書き進めてしまう児童が多かった。また、サークルタイムをした結果を「お話ふりかけ」として取り入れる試みをしたが、プロップに反映している児童のうちレベル3はそれほど多くなかった（38.5%、10人）。話し合いではたくさんの経験が出されたがそれを物語に取り込むにはもう一段踏み台となる手引きの工夫が2年生には必要であったと思われる。相互に読みアドバースし合ったのだが、物語の設定のように90%以上の子ができるようになるには、それに応じた確認作業や指導を工夫する必要がある。この点は、今後の指導の留意事項になるだろう。

言語事項については、レベル1・2となった理由は、簡単な助詞の書き間違いや脱字などによるものであった。下書きの後の読み直しの指導の不足が反省される。

○書くことが苦手な子の作品と経過観察から

そして最後に、評価Cになった2名の児童は要支援のA児と生活習慣や学習習慣に大きな課題のあるB児であり、特別な寄り添い指導が必要であるが、それでも絵本を完成しており、学習についての意欲は高かったといえる。

A児は、「あらすじカルタ」も「あらすじシート」も「もっとアイデアカード」もしっかり書けていた。物語の設定はレベル3であった。下書きをする時に、アイデアカードを確認していれば評価はBになっていたとワークシートからは推察できる。作品を作り上げた満足感でA児は満面の笑顔であった。

B児については、書いたはずの「あらすじカルタ」を紛失してしまったため、カルタで整理して設定できるということが判定不能であったが、出来上がった絵本の内容には場面設定の6つのポイントが入っていた。また、プロップには、トラブルの解決策として日頃学級で行っているサークルタイムが盛り込まれていた。普段から漢字やひらがなも間違える児童だがここまで完成したことはすばらしい。したがってこの児童も日常の学習状況から判断するとかなり高度なことを自力で行えたことになるのである。そして、日常の話し合いで司会を進んで担当するほどの成長があったことが、この児童の大きな変化であった。

○評価点の高い作品に見られる特徴

写真15から20は、評価AのC児が完成させた絵本の一例である。これを見ると、まず、絵と文字の配置に学習したことが生かされている。この作品が出来上がるまでに、「あらすじカルタ」「あらすじシート」「もっとアイデアカード」を書く活動を経てきた。物語のおもしろさを出している点と

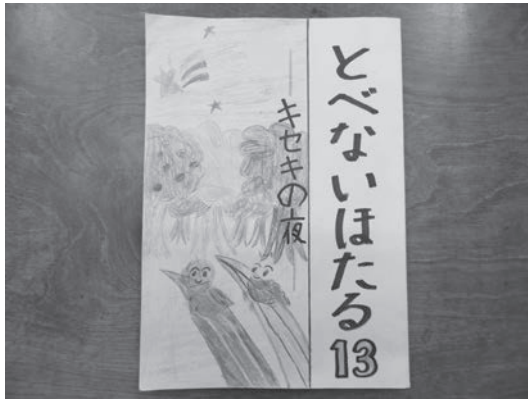


写真 15 「キセキの夜」表紙

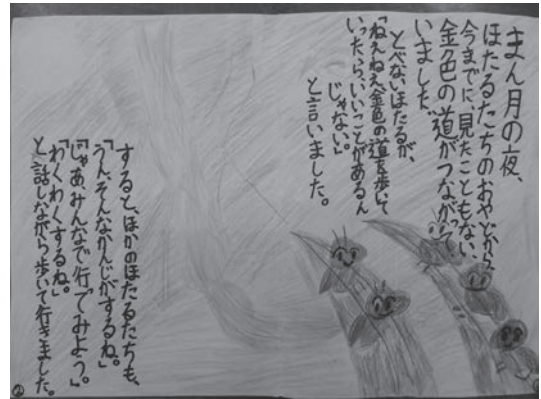


写真 16 1-2 ページ

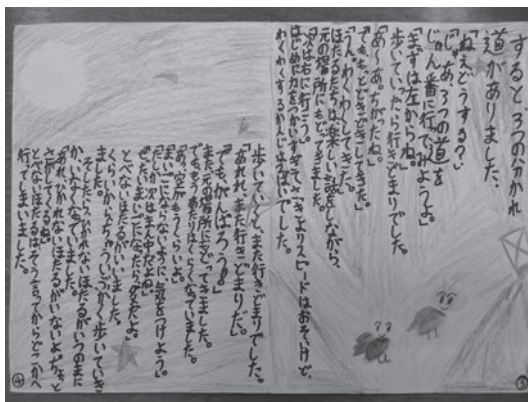


写真 17 3-4 ページ

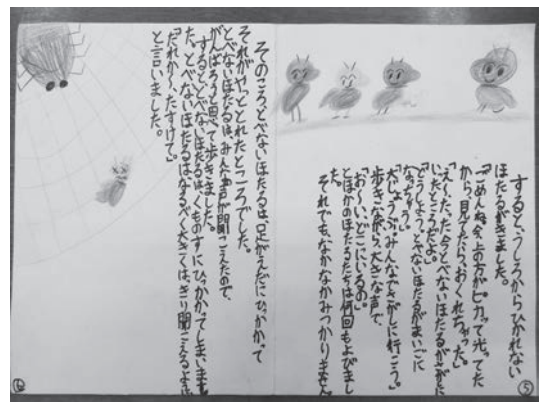


写真 18 5-6 ページ

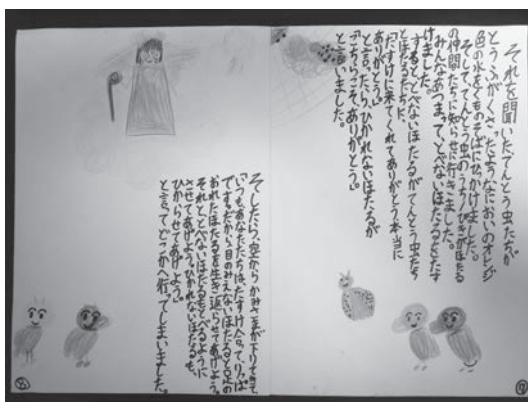


写真 19 7-8 ページ

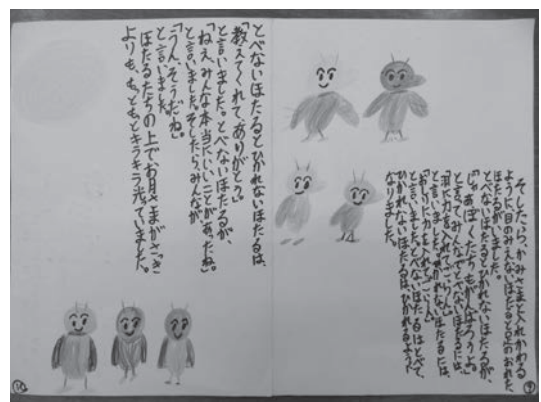


写真 20 9-10 ページ

しては、「あらすじカルタ」（掲載省略）に見られるように初めのあらすじカルタの段階からトラブル解決が1回ですぐに解決できるのではなく、複数回重ねて可能になる設定になっていることである。それは、「もっとアイデアカード」でも「こまったこと」の中に「2つのじけんにまきこまれる」という表現で表されている。また、表現技法についても「もっとアイデアカード」に記入して考えたことが文章に登場していることが確認できる。「あらすじカルタ」に表した発想を「あらすじシート」で全体の流れを整理して、「もっとアイデアカード」でさらに言葉や技法について確認して文章に入れるという手続きをきちんと行えば、2年生でもこのように豊かな物語を書くことができるといえる。

この他に特徴的なことは、字はまだきれいに書いていないが、図表3の中の1に見られるD児のように、物語の場面設定や表現技法、プロットの3つとも判断基準のレベル3の絵本を作った児童がいることである。この児童は4月当初から作文も絵も苦手で、休み時間になっても一文字もかけなくて考え込む子であった。そこでいつも教師がマンツーマンで寄り添って完成に向かうことが常であった。しかし、このような児童が創作した絵本では確かに文字こそきれいには書いていないが、内容のある物語を豊かな絵をつけて自力で書きあげたことが、本授業で採用したフィンランド・メソッドに基づく「型」を活用した指導方法の効果を証明しているといえる。逆に図表3の2のE児は、日頃からきちんとした文字を書く児童で清書も美しいが、文章にする段階でアイデアカードを見直していなかったために物語のおもしろさがない物語になってしまっていることが残念であった。

しかし、このような「型」を意識し活用する学習方法をとれば、個性的な高いレベルの作品を作る子どもが多く出現することがわかった。上記のような反省はある中でも、約7割の児童が評価Aの創作物語による絵本作品を完成させたことは意義あることであった。つまり、学習の困難な児童も意欲を持たせて伸ばすことができ、そうでない児童は更に個性的で創造性のある作品を作ることが可能になるという、田中（2008）が示した研究知見と同様のことがここでも発見されたのである。

（3）はがき新聞の内容から見る成果の考察

最後にC児が書いたはがき新聞に次のような文章があったので引用する（一部抜粋）。

「わたしは、2年C組になってたくさんの友だちができました。でも、ふつうの友だちではありません。2年C組はぜんいん26人みんな大親友なのです。なぜ、大親友になったかといういろいろなことがあって、それをたすけ合っかいけつしたからです。たとえば、Aちゃんが1学きのはじめのころ、じゅぎょう中はっぴょうをされていて、と中で分からなくなってろう下に行っちゃった時に、みんなでおいかけにいきました。それで、みんなでAちゃんをなぐさめました。そしたら、Aちゃんがおちついて、もう一回ちゃんとはっぴょうを言えました。べんきょうが分からない人に早くおわた人が教え合ったりしてみんなべんきょうができるようになって、みんなすごくうれしかったです。できたときのよろこびも、みんなでよろこぶ方がよろこびとうれしさの2つががったいて、心の中がすっごくあたたかくなりました。2年C組では、友だちのことをスマイルタイムや「まおうのともだち」のげきでたくさん考えてきました。2年C組はいろんな人がいます。でも、いつでも、ど

こでも、大へんなことをみんなでのりこえていくすばらしいクラスだと思います。なので、この一年間はぜったいにわすれません。わたしはこのクラスで本当によかったです。」⁴

また、F児は、「わたしはみんなで話したことを宝ものにしたいです。Aちゃんが4時間目に『てん校しても、はなればなれになっても、ずっとかがやいている友だちだよ。』と言ったひとことがすごく心にきました。すごく楽しかったです。」と書いていた。

このように1年間かけて友だちについて学習したことが実を結び、A児もたくさん発表して手をあげるようになり、人の意見をきちんと待って聞けるようになり教室からとび出さなくなった。そればかりか、周りの友だちを感動させるような自分の考えを述べるようになった。そして、互いに支え合って伸びゆく学級になっていった（蛸谷, 2014b）。つまり、話し合う力を育てることと友だち関係を結ぶことが両輪となって効果をもたらしたのである。

そして、これらの創作の新たな手法は、学級全体の話し合う力や互いを支える力を押し上げることにもつながった。例えば、3学期になると教師が何もいわずに自分たちで毎日ランチタイム・ディスカッションを行って昼休みに皆で遊ぶ方法を話し合うようになり、何かめめ事があると自然に輪になって司会も自分達で交代して決めて、話し合いで解決するようになったのである。サークルタイムや国語科で育てた力が日常的に生かされ、みんなの力が相互に交流することで流暢に話すようになり、思考の活性化を生み出したといえる。

普段から「話し合う」「認め合う」ことを行い、行事の時などの節目（本授業では朗読発表会）にその成果を示して、育っている力を子ども達自らが認識できる場を設けるならば、子どもたちはよりいっそう主体的・能動的に学習を進めていくことがわかった。

7. 研究成果と今後の研究課題

(1) 研究成果

本研究の成果は、次の3点である。

第1に、本実践報告のように、①創作と作品の型を提示して活用させる工夫、②創作意欲を高める工夫としての絵本づくり、③自己創作と協働作業の組み合わせ、④相互評価による練り上げ、⑤朗読会による発表の場と聞き手の設定といった5つの授業づくりの工夫が、小学校低学年においても子どもによる物語創作を十分可能にすることがわかった。

第2に、フィンランド・メソッドによる「型」の指導と「プロップ」の活用に基づく指導原理を生かして、①物語設定の型（カルタにして分析・設計）、②段落構成（あらすじ）の型（ワークシートで可視化）、③表現技法の型（色カードで巻別に整理して可視化）、④物語展開（プロップ）の型（おはなしふりかけとして他作品から抽出・整理）、⑤絵と文章の重なり（見開きイメージで可視化）、という5点からなる「型」を整理して順序よく児童が主体的な活動を通して決定していくプロセスを設定すれば、小学校低学年においても物語創作が可能になることがわかった。

これら2点を組み合わせて考察すると、本研究の目的であるフィンランド・メソッドを中心にした

指導技術の合計10個を用いて教育的な文脈を作り、スモールステップで適切な順を追って指導することの有効性があったと考えられる。

そして第3として、学習に課題のある児童もこれらの指導技術を駆使することで、物語創作の基本構成を最低限守った絵本作品を完成させ、創作の達成感を味わうことができることがわかった。

(2) 今後の研究課題

まず、今回の研究成果を踏まえ、次は小学校中学年・高学年においてどのような指導技術が有効であるかを検討したい。また、ルーブリックの観点を見直し、観点別に見て低学年で難易度の差が出やすかったプロップについての指導と評価のあり方について、より信頼性のある評価研究を行い、その効果を明確にすることが必要である。さらに、上記3点の研究知見は、まだ小学校低学年の一事例での成果に過ぎないが、今後実践事例を蓄積していくことで実証成果をより信頼のある確実なものにしていくことが課題である。

【注】

- 1 プロップとは、ロシアの昔話研究家で、レニングラード大学の研究者であったウラジミール・プロップに由来し、物語の主人公または登場人物の運命の型を示すものである。ウラジミール・プロップは、31種類の物語の登場人物の運命を整理したが、それを小中学生にわかりやすいように、三藤（2010）が18種類に再整理したものをプロップと命名している。
- 2 カルタとは、フィンランド・メソッドの中で、子どもの発想を豊かにするために書かせる概念図であり、わが国ではイメージ・マップやウェビングとよばれる手法と同一である（北川，2005）。
- 3 「おはなしふりかけ」とは、蛭谷が授業中で子どもたちに、プロップの型をわかりやすく伝えるために用いた比喩表現である。
- 4 本文中、スマイルタイムというのは、特別活動の時間で学級のことにについてみんなで話し合う会のことである（田中，2014a）。

【引用・参考文献】

- 安彦忠彦著『教育課程編成論』放送大学教育振興会，2006年
- 江坂遊著『小さな物語のつくり方』樹立社，2013年
- 蛭谷みさ「要旨把握力を磨く高学年のステップワーク（6年）」金久慎一編著『要旨把握力を磨く説明文の指導』明治図書出版，2006年，pp.124-140
- 蛭谷みさ「いじめを乗り越える力を育てた学級力向上プロジェクト」『児童心理』4月号，2014a年，金子書房，pp.69-73
- 蛭谷みさ『『ほんとうのともだちになろう！』プロジェクト』田中博之編著『学級力向上プロジェクト2』金子書房，2014b年，pp.20-28
- 小沢昭巳原作・関重信画『とべないほたる1～12』ハート出版，1998～2003年
- 北川達夫著『フィンランド・メソッドの読解力』経済界，2005年
- 国立教育政策研究所『生きるための知識と技能 5』明石書店，2013年
- 三藤恭弘著『書く力がぐんぐん身につく「物語の創作／お話づくり」のカリキュラム30』明治図書出版，2010年
- 竹本晋也『白い帽子』田中博之編著『言葉の力を育てる活用学習』ミネルヴァ書房，2011a年，pp.22-33

- 竹本晋也「森へ」田中博之編著『言葉の力を育てる活用学習』ミネルヴァ書房，2011b年，pp.44-55
- 田中博之著『フィンランド・メソッドの学力革命』明治図書出版，2008年
- 田中博之著『フィンランド・メソッド「超」読解力』経済界，2009年
- 田中博之著『学級力が育つワークショップ学習のすすめ』金子書房，2010年
- 田中博之編著『言葉の力を育てる活用学習』ミネルヴァ書房，2011年
- 田中博之著『カリキュラム編成論』NHK出版，2013年
- 田中博之編著『学級力向上プロジェクト』金子書房，2013年
- 田中博之編著『学級力向上プロジェクト2』金子書房，2014a年
- 田中博之編著『学級力を高めるはがき新聞の活用』公益財団法人理想教育財団，2014b年
- 野口芳宏著『授業づくりの教科書 国語科授業の教科書』さくら社，2012年
- Hammond, J. (2001) *Scaffolding: teaching and learning in language and literacy education*. Sydney: Primary English Teaching Association
- ヴィゴツキー，L. S. (Vygotsky, L. S.)（柴田義松・森岡修一訳）『子どもの知的発達と教授』明治図書出版，1975年
- ラルフ・フレッチャー・ジョアン・ポータルピ著『ライティング・ワークショップー「書く」ことが好きになる 教え方・学び方』新評論，2007年
- 円山夢久著『「物語」のつくり方入門7つのレッスン』雷鳥社，2012年
- 水戸部修治著『「単元を貫く言語活動」授業づくり徹底解説 & 実践事例 24』明治図書出版，2013年
- 水戸部修治著『小学校国語科言語活動パーフェクトガイド 1・2年』明治図書出版，2011年
- メルヴィ・ヴァレ他編著『フィンランド国語教科書』経済界，2007年
- 文部科学省著『読解力向上に関する指導資料』東洋館出版社，2006年
- 文部科学省編『小学校学習指導要領解説編 国語科』東洋館出版，2010年